

REFLEXÕES SOBRE O ACTO DE AVALIAR NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO

Célia Ribeiro

RESUMO

Neste artigo, que pretende reflectir sobre o acto de avaliar no ensino superior universitário, parte-se de uma possível definição de avaliação, considerando-a como um processo contínuo e sistemático, voltada para a aprendizagem e para o desempenho do aluno, e culmina-se com a apresentação de algumas propostas para (de) avaliação.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect upon the evaluation process at the university level. It begins with a possible definition of evaluation considering it a continuous and systematic process centred on the learning process and on the student's performance. Based on this information, some proposals for evaluation are presented.

Introdução

A avaliação no ensino superior universitário continua a ser uma área de trabalho académico de pouco reconhecimento e de baixa produção científica comparativamente ao que se passa em outros níveis de ensino.

Embora todos os docentes e alunos estejam necessariamente submetidos à acção de avaliar, poucos se dispõem a parar para reflectir, analisar, estudar e prepararem-se de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Lüdke & Salles, 1997).

Modelos prescritivos, soluções prontas, receitas para problemas históricos no campo educativo (incluindo a avaliação) passaram a ser representativos de uma pedagogia tecnicista.

De acordo com Lüdke e Salles (1997), a maioria dos docentes desenvolve ainda, uma avaliação dita tradicional, considerando-a adequada para determinar o nível de aproveitamento dos alunos, embora nem sempre a avaliação que praticam seja feita para verificar

o que o aluno aprendeu e/ou para situá-lo e orientá-lo na disciplina e/ou no curso, mas para atestar o cumprimento de um dever pelo docente – dar a disciplina, dar as notas, ou, quando muito, para verificar a capacidade de memorização ou outras aptidões dos alunos.

Como não existem modelos avaliativos perfeitos, ficam aqui apenas algumas considerações/reflexões em torno desta temática, que apesar da não existência de muitos estudos nesta área, consiste numa preocupação já partilhada por muitos docentes universitários (v.g., Espanha *et al.*, 2001; Fontes, 2001).

1. Definir o conceito de avaliação

Geralmente, a avaliação suscita ou chama a atenção para a resposta a duas importantes questões:

1. A *performance* está de acordo com aqueles padrões? – padrões do docente, padrões do próprio aluno, padrões de uma autoridade externa;

2. Para quem é realmente a avaliação?

A avaliação tem sido regida pela busca obsessiva da objectividade, expressa na reprodução de respostas definitivas oferecidas ao docente como evidência da apreensão do conteúdo trabalhado na aula¹. A obtenção da nota rege o processo de ensino, deslocando para a periferia o interesse pelo acto de conhecer. Atendendo aos pressupostos do positivismo, matriz teórica em que a avaliação se tem apoiado desde longa data, realça no seu nível primário o valor da neutralidade. Esta deve ser preservada durante o processo para não comprometer o produto a ser captado, preferencialmente, na forma de provas realizadas periodicamente para atestar a quantidade de saberes adquiridos, ainda que posteriormente o seu destino possa ser o esquecimento.

Perrenoud (1999) esclarece que as práticas de avaliação levadas a cabo pelos docentes são atravessadas por duas lógicas não

¹ Christina Ballantyne, no seu artigo sobre *Improving university teaching: Giving feedback to students* (1997), cita o seguinte comentário feito por um aluno: *When [lecturer] actually said this is what people have said, that's the first time I have ever heard, you know, any comeback on what was filled in*

necessariamente exclusivas: a formativa – voltada para o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção activa do docente a fim de promover a regulação das aprendizagens; e a sumativa. Esta última, normalmente a mais utilizada, refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estabelecidas e definidas pelo docente e materializa-se na nota. Predomina nesta lógica o cariz burocrático que empobrece a aprendizagem, que estimula acções didácticas voltadas para o controlo das actividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. Pode-se ainda fazer uma avaliação diagnóstica, que consiste na identificação dos conhecimentos já adquiridos, necessários para o acompanhamento do programa que se vai iniciar, bem como verificar como os alunos estão a acompanhar o processo de ensino (Pinto, 2002).

Na sua natureza formativa, a avaliação procura acompanhar o percurso dos estudantes para o alcance dos objectivos educacionais. Na sua dimensão sumativa, fornece as informações que apoiam o juízo de valor e as decisões acerca dos resultados do processo educativo.

Consideramos a avaliação como impulsionadora da aprendizagem significativa, que pretende levar o aluno a tomar consciência do próprio processo de aprender. Trata-se de uma nova dimensão da avaliação, denominada de metacognição ou meta-aprendizagem.

Nesta concepção de avaliação como metacognição, avaliar é uma actividade intrínseca e indissociável de qualquer tipo de acção que vise provocar mudanças nos sujeitos que nela se encontram envolvidos.

2. Redimensionar a avaliação universitária

Talvez seja altura de fomentar uma avaliação mais ajustada às competências requeridas pelos novos tempos, que incluem o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar. Segundo Kincheloe (1997: 24 *in* De Sordi, 2001), *questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual estão no centro daquilo que, nos termos dos docentes universitários, são denominados de actos cognitivos essenciais*².

² Referindo Zaballa (1998), os conteúdos factuais, procedimentais, atitudinais e a aprendizagem de conceitos e princípios precisam estar claros na organização do trabalho docente para a definição das acções docentes e discentes.

Ao docente compete assim criar condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra e, para tal, toda a criatividade é bem-vinda, mesmo quando implique algumas transgressões ou reinterpretações das regras do jogo. A avaliação, concebida sobre bases que valorizam o alcance de competências e aptidões de alta complexidade e por ser problematizadora e rejeitar respostas estereotipadas aos problemas que se diversificam, aposta no desenvolvimento da capacidade do aluno de processar leituras do mundo, devidamente circunstanciadas, em que se exercite a abstracção, a reflexão, a dúvida, em que os erros possam também ser considerados, porque necessários à vida que diariamente se transforma (De Sordi, 2001).

De acordo com Silva (1999: 101 citado por Pimenta & Anastasiou, 2002: 133-134):

Será a escola responsável pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho?

Um dos grandes desafios do docente universitário é seleccionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. Conteúdos e conceitos são parte de uma disciplina e de um quadro teórico-prático global de um curso. Contém determinada lógica que leva a uma forma específica de percepção, pensamento, assimilação e acção. Ao apreender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas. Este dado aponta para a necessidade de uma competência docente na definição de acções a serem efectivadas pelos alunos sob sua supervisão, visando aos objectivos pretendidos, ou seja, estabelecer um processo de apreensão e construção do conhecimento. Para que tal processo se efective com a parceria e a colaboração do aluno, é importante o estabelecimento de uma relação contratual na qual ambos, docente e aluno, terão responsabilidades na conquista do conhecimento (Pimenta & Anastasiou, 2002: 213-214).

O papel do docente será, então, o de desafiar, o de estimular, o de ajudar os alunos na construção de uma relação com o objecto de aprendizagem que, em algum nível, vá de encontro a uma necessidade sentida, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades socialmente apresentadas a uma formação universitária. Isto só se fará

num clima favorável à interacção, ao questionamento, à divergência, adequado para processos de pensamento críticos e construtivos (Pimenta & Anastasiou, 2002: 215).

Se consideramos que o ensino superior se deva reger por princípios pedagógicos que se diferenciam qualitativamente dos até então hegemónicos e que se caracterizam pela reprodução, homogeneização, não resta alternativa senão romper com o modelo positivista de avaliação, que se utiliza inocentemente sem conhecer os seus prejuízos para a formação de identidades profissionais mais críticas e criativas, capazes de ler o mundo e nele fazer diferença.

São as intenções de quem avalia que definem os instrumentos, que devem estar coerentes com as atitudes e os comportamentos desejados; por sua vez, esta decisão determina os espaços de observação e as acções que evidenciam as competências requeridas. Sistematizar um conjunto de exercícios desencadeadores (pertinentes e significativos socialmente) que articulem objectivos de aprendizagem e de avaliação é um modo concreto de operacionalizar a organização do trabalho docente (De Sordi, 2002).

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o aluno age mais em função de uma determinada avaliação a que é sujeito do que em função do que pensa que deveria ser realizado.

3. Algumas propostas para (de) avaliação

Parece-nos reducionista atribuir a solução dos problemas da avaliação à mera eliminação dos testes (frequências e exames). Estes podem continuar a ser realizados, desde que não sejam a única forma de diagnosticar o desenvolvimento/aprendizagem dos alunos. O docente deve estar consciente de que o processo e as metodologias de avaliação condicionam o método/estratégias de estudo e o nível de aprendizagem dos alunos (Trindade & Coimbra, 2001: 309).

Existe uma variedade de tipos de testes e de questões, que não se restringem apenas às executadas com papel e lápis. Há testes longos e curtos. Há testes que combinam questões teóricas e questões práticas. Há testes feitos individualmente e em grupo, sem ou com consulta. Há testes feitos em contexto de sala de aula e fora dela (casa, biblioteca, laboratório, etc.). Enfim, embora não tenham sido suficientemente explorados em Portugal, existem recursos para a

elaboração de testes, que poderão corresponder às expectativas de alunos e docentes em relação às suas disciplinas de maneira muito mais efectiva. Se assim forem concebidos, os testes poderão funcionar como um instrumento valioso para permitir o conhecimento da situação de docentes e alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, um teste poderá desempenhar um papel dentro da ampla função de avaliação, que é a de diagnosticar, constatar, aferir e, sobretudo, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, constatando as suas limitações e propondo recursos para superá-las (Lüdke & Salles, 1997).

Deste modo, um teste não poderá ser o único instrumento de verificação de todo este processo, mas terá de, conjuntamente com outros instrumentos, auxiliar o docente e o aluno a conhecerem a sua trajectória no caminho da aprendizagem, dentro de uma concepção que supõe um caminho construído em conjunto por alunos e docentes (Lüdke & Salles, 1997).

É, também, de referir que a avaliação, independentemente do formato que possa assumir, necessita de reflectir os conteúdos do programa, os objectivos gerais (ou resultados pretendidos). A um nível mais específico, as questões ou os itens utilizados necessitam de ser construídos de acordo com um formato de “grelha de conteúdos”. A natureza desta grelha dependerá dos conteúdos do programa da disciplina e os dados recolhidos devem revelar a situação de aprendizagem dos estudantes naquele momento. Cujas funções são a de constatar o alcance ou não dos objectivos previstos, a obtenção ou não do desempenho e da conduta esperados.

É fundamental que o docente tenha definido claramente os objectivos a alcançar; a avaliação deve, portanto, estar voltada para a aprendizagem e para o desempenho do aluno. É, também, indispensável que o docente defina, com os seus alunos, os critérios que lhe servirão de referenciais para constatar o alcance desses objectivos (Pinto, 2002).

4. Avaliar (e justificar) a avaliação

A literatura aponta alguns princípios que devem nortear a prática avaliativa que tenha o propósito de servir a aprendizagem, que podem ser assim resumidos: processo contínuo, gradual, cumulativo e

evolutivo, de forma a saber até que ponto o aluno está a atingir os objectivos propostos; a importância do retorno constante, de modo a informar o aluno sobre o seu rendimento e dando-lhe opções para usar outros caminhos no seu processo de aprendizagem; o entendimento da avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem; o respeito pelas capacidades diferenciadas do aluno; e a importância da definição clara dos objectivos e critérios de correcção de cada avaliação (Gardner, 1995; Demo, 1996 *in* Pinto, 2002).

No intuito de fomentar um estudo contínuo dos alunos ao longo do ano ou semestre, podem adoptar-se várias metodologias (v.g., Trindade & Coimbra, 2001: 309). Por exemplo, a realização de *seminários*, *trabalhos*, *fichas de leitura ao longo do semestre ou do ano*, em grupo ou individualmente, podem constituir ocasiões significativas de avaliação³. Neste caso, exige-se do docente um conhecimento profundo da matéria que ensina, pois esta condição é que o habilitará a decidir sobre as qualidades essenciais que atestam o valor dos trabalhos efectuados pelos alunos, como crítico. As práticas de laboratório seguidas da realização de *relatórios* constituem outra alternativa.

A *observação do desempenho* de cada aluno e o *desenvolvimento* do aluno no curso podem constituir poderosos instrumentos de avaliação. Se o docente for observador, saberá se o aluno sabe ou não a matéria. As discussões entre os alunos também demonstram o nível de conhecimento da matéria que está a ser leccionada. Para tal, é preciso esclarecer os referenciais/critérios que orientarão o olhar observador e assumir um compromisso com a eliminação da visão do erro como fracasso. A observação deve incluir a participação dos alunos nas actividades de ensino.

³ Realmente, outra possibilidade a ser testada pelos docentes universitários como uma forma complementar de avaliação é a valorização dos trabalhos escritos dos alunos, porém, desenvolvidos de modo diferenciado do que vem sendo habitual. O grupo de estudantes pode ser orientado a optar por um tema comum que os motive e, a partir daí, iniciar um projecto de investigação, verdadeiro processo activo de busca de informação, devidamente acompanhado pelo docente; o diálogo processar-se-á continuamente entre eles de forma escrita, o que exige pleno envolvimento do docente na actividade. Este necessitará de trabalhar tanto ou mais do que os alunos para que o produto final não se converta em cópia desprovida de reflexão: cabe-lhe instigar a curiosidade, a crítica, de modo a promover o amadurecimento do texto que vai sendo construído em colaboração (De Sordi, 2001).

Uma outra possibilidade para avaliar a aprendizagem de modo contínuo e processual pode ser a instituição de *portfolios*⁴ que reúnam sistematicamente as diferentes produções dos alunos, estimulando-os às mais diversas formas de expressão de suas qualidades, rompendo, portanto, com o vício de sobrevalorizar a escrita e a comunicação oral em situações formais previamente estipuladas pelo docente (De Sordi, 2001).

O *portfolio* constitui um dos recursos alternativos que tem sido apontado pelos estudiosos como eficaz na transformação da avaliação em instrumento de aprendizagem. Ao serem registadas as experiências de aprendizagem durante o processo, o *portfolio* permite ao docente e ao aluno, de forma contínua, o exercício de reflexões acerca do percurso seguido e dos resultados, o que possibilita a realização de correcções (Coimbra, 2002).

Construir um *portfolio* significa colocar em conjunto – de um modo claro e atractivo – os projectos realizados pelos alunos, ensaios, dissertações, esboços/desenhos, mapas, cartas, pósteres, etc., que reflectem um conjunto de aptidões (capacidade de escrita, utilização da informática, reflexão crítica, etc.) e a familiaridade dos alunos com problemas particulares, com a matéria e com as questões da vida real. Tal *portfolio* possui aspectos positivos, nomeadamente:

- É como o aluno literalmente “vê” o seu conhecimento e as suas capacidades acumuladas e como faz uma auto-reflexão sobre as suas aptidões, os seus processos de resolução de problemas e o seu papel na realização da tarefa;
- Compreender que os projectos da turma têm uma importância para além do contexto de aula, o que pode

⁴ Um dos pioneiros do *portfolio*, neste caso, de ensino (registo pessoal de realização e de desenvolvimento profissional, recolha e selecção de material produzido pelo professor, durante um determinado período de tempo, podendo incluir um comentário) foi a “Queen’s University – Canada, onde foi introduzido em 1974 (Kappa, 1995 in Fry & Ketteridge, 2001). Desde então, a sua utilização tem-se alargado pela América do Norte, onde se tem estimado que por volta de 1990, 500 instituições do ensino superior experimentaram a utilização de *portfolios* de ensino ou “dossiers” (Seldin, Annis & Zubizarreta, 1995 in Fry & Ketteridge, 2001). A sua utilização tem-se estendido a outros países, nomeadamente à Austrália. Na Grã-Bretanha é o trabalho de Graham Gibbs que tem particularmente focado a atenção no valor dos *portfolios*, tanto a nível do desenvolvimento pessoal como profissional (Gibbs, 1988 in Fry & Ketteridge, 2001).

originar uma motivação adicional para que os alunos se empenhem mais em cada material/objecto que integra o *portfolio*.

- Obter um *feedback* do docente acerca do trabalho desenvolvido, sendo este percebido como um parceiro para o sucesso do aluno.

- Um *portfolio* pode ser continuamente construído – a partir de uma variedade de disciplinas/cursos e actividades extra-curriculares.

- Um *portfolio* é muito mais informativo, apelativo e “real” para um potencial empregador do que uma nota ou uma avaliação quantitativa.

A avaliação contínua pode assim ser realizada através dos procedimentos propostos, consistindo, também, numa alternativa ao simples exame final. Este método, no entanto, requer o preenchimento de alguns requisitos: a) definição clara dos objectivos da disciplina e dos objectivos mínimos que o aluno deve atingir para obter a aprovação, amplamente divulgados e sucessivamente anunciados; b) alterações na forma de transmitir os conteúdos e na sua própria organização, bem como a utilização de vários exemplos de aplicações; c) a avaliação poderá contemplar: fichas de trabalho semanais, mini-testes e exame final, em que cada momento tem o seu peso na avaliação final (Santos & Santos, 2001)⁵. Tendo a avaliação como parâmetros predefinidos

⁵ Num estudo realizado em duas disciplinas na FCTUC (Trindade & Coimbra, 2001), onde foram comparadas diferentes metodologias de avaliação: (1) uma metodologia de avaliação muito próxima da avaliação contínua, por exemplo, realização de 3 mini-testes ao longo do semestre; (2) uma autoavaliação dos alunos, também contínua ao longo do semestre lectivo, mas baseada em “trabalhos para casa” (TPCs), facultativos ou não; (3) realização de trabalhos laboratoriais (avaliados), com preparação em casa. Chegou-se a conclusão que os mini-testes e os trabalhos de casa são um meio de levar os alunos a estudar continuamente ao longo do semestre. No caso dos mini-testes, os resultados são positivos no sentido de um maior número de aprovações e de uma melhoria das classificações. Com os trabalhos de casa, sendo facultativos e com uma taxa de adesão relativamente pequena, o impacto nos resultados da disciplina são diminutos. No entanto, para os alunos que aderem, a taxa de sucesso é muito mais elevada do que para os “não aderentes”.

No entanto, é convicção dos autores do estudo (Trindade & Coimbra, 2001: 319), que *medidas pedagógicas pontuais não produzem, de um modo geral, uma grande*

a apreciação da capacidade de aprendizagem, a integração dos conhecimentos preexistentes, a aplicação dos novos conhecimentos, o empenho e o nível de conhecimentos adquiridos, as apresentações periódicas e a discussão de trabalhos são, também, elementos chave no processo de avaliação contínua (Fontes, 2001: 340)⁶.

A assiduidade e a pontualidade podem constituir condições para a aprovação na disciplina. Por exemplo, se o aluno necessita um décimo para a sua aprovação, o docente pode utilizar estes critérios. A composição do horário de aulas é, também, em alguns casos, um convite à não pontualidade. É impossível sair de uma aula e entrar noutra à mesma hora. O horário muito sobrecarregado também não deixa tempo para os alunos estudarem.

Uma desvantagem geralmente apontada à avaliação contínua é a de favorecer uma concentração do estudo continuado em apenas algumas disciplinas, em prejuízo das restantes. Contudo, de acordo com Trindade e Coimbra (2001: 309), *a existência de metodologias de ensino e avaliação que fomentem o estudo continuado dos alunos, mesmo que apenas a algumas disciplinas 'eleitas', é benéfico para o sucesso escolar e académico, por levar a uma melhor assimilação de conhecimentos, diferente da adquirida quando o estudo é limitado apenas aos períodos de exames.*

variação das taxas de aprovações e reprovações. Iniciativas que levem a um estudo continuado facultativo tem tendência a influir apenas nos alunos mais dedicados e assíduos, motivados pelos respectivos cursos. Para estes alunos, a aquisição de conhecimentos, ao fazer-se de forma mais continuada, permite-lhes acompanhar melhor e mais facilmente as matérias, ficando com um conjunto de conhecimentos mais sólido e duradouro.

⁶ Fontes (2001: 339-342) apresenta o método de avaliação utilizado na disciplina de Toxicologia da Licenciatura em Medicina Veterinária na Faculdade de Medicina Veterinária (FMV/UTL) que consiste na participação activa do próprio aluno (auto avaliação – indicação, de uma nota quantitativa de 0-20), dos colegas de grupo (avaliação interpares), dos outros grupos que igualmente apresentaram temas (avaliação intergrupos) e da equipa docente (avaliação docente), onde a nota final da parte prática é determinada através de um algoritmo com pesos diferenciados para cada grupo de avaliação. O autor considera que este modelo de coavaliação docente-discente permite, por um lado, uma maior justiça, através da integração de um maior número de avaliadores com perspectivas diferentes; e, por outro, os estudantes são mais responsabilizados na sua actividade e aprendem a fazer a avaliação interpares e a praticarem a auto-avaliação efectiva.

Importa referir que a peça chave no processo de avaliação contínua está na co-responsabilização docente/discente. Por exemplo, de acordo com Espanha e colaboradores (2001: 347), um dos procedimentos que pode ser adoptado consiste em recolher de uma forma informal a opinião dos alunos relativamente aos testes, na aula seguinte à sua realização. Outro procedimento, referido pelos mesmos autores, consiste em solicitar ao aluno uma reflexão sobre a sua prestação nos testes. Para o efeito, antes da divulgação das notas, solicita-se aos alunos que escrevam num papel, o seu *tempo de estudo total* (níveis de 0 – 15 horas), *empenho nas aulas* (de fraco a muito elevado), assim como a *nota esperada no teste*. Seguidamente, os alunos são informados das notas e pede-se que no mesmo papel coloquem a nota efectiva. Para além da possibilidade dos alunos, de imediato, se confrontarem com estas informações, é posteriormente efectuado o seu tratamento e a sua divulgação.

A avaliação será contínua, a respeito do desempenho do aluno, do docente e da adequação do programa. Poderá ser considerada como a grande actividade pedagógica, pois acompanha todas as demais actividades, incentiva o aluno a progredir e a realizar cada vez melhor as actividades subseqüentes.

Importa, também, referir que durante o processo de avaliação é necessário que ocorra uma auto-avaliação por cada uma das partes, a análise constante da forma como o conhecimento está a ser ensinado e aprendido, e a observação dos recursos que estão a ser utilizados e dos objectivos que estão a orientar a aprendizagem, os quais podem ser modificados em função das necessidades sentidas pelo grupo (Veiga, 1993 in Dalbério, 2004).

Segundo De Sordi (2001: 246), muito se tem a ganhar quando assumimos o desafio de avaliar o aluno tomando por base princípios educativos que estimulem a construção de uma autonomia intelectual. Esta é enriquecida quando se criam estratégias avaliativas que, associadas ao ensino dos conteúdos específicos, simultaneamente criem oportunidade para o debate de ideias, o exercício da argumentação e a aceitação do contraditório.

Não poderíamos deixar de chamar a atenção, seja qual for a modalidade de avaliação adoptada pelo docente, para a necessidade de um *feedback* constante e descritivo acerca dos progressos efectuados pelos alunos. Só tendo consciência daquilo que realmente sabe e

daquilo que ainda falta saber, o aluno poderá delimitar e encaminhar o seu percurso de aprendizagem.

Podemos ainda referir, de acordo com a proposta feita por M. Salete Leite (2001: 351-352), que o método de avaliação pode contribuir, entre outros aspectos, para:

- Detectar a coerência e persistência de conceitos alternativos;
- Estimular o entendimento e controlo da própria aprendizagem;
- Estimular a reflexão qualitativa, promovendo uma análise da situação e a definição clara do que vai ser tratado;
- Estimular a formulação de hipóteses que possam afectar os factores a serem investigados;
- Estimular a formulação de perguntas pelos alunos e a busca de respostas;
- Tornar menos viável o tratamento superficial das questões, que não produz uma clarificação dos conceitos envolvidos.

Em síntese:

- Promover um envolvimento activo dos alunos;
- Ajudá-los a transformar “exercícios” em “problemas”.

Assim, os instrumentos de avaliação mais indicados não são aqueles que vêm de instâncias externas, por mais prestigiadas que sejam, mas aqueles construídos pelo docente com a colaboração dos alunos, como as listas de verificação, nas quais devem aparecer comportamentos, atitudes e habilidades esperados ao longo de um período de tempo determinado e a respeito de um tema específico (Lüdke & Salles, 1997).

Desta forma, a avaliação dos alunos é um factor importante do processo de ensino e aprendizagem, sendo hoje aceite, como já foi referido, que a resolução quantitativa de problemas não é suficiente como método de avaliação do sucesso daquele processo, pois nem sempre indica que outros objectivos essenciais tenham sido atingidos, nem a existência/persistência de conceitos alternativos que não afectam a resolução de problemas. O mesmo acontece com respostas curtas a questões objectivas (Leite, 2001).

De acordo com Leite (2001: 351), “o papel do pensar” na resposta às questões colocadas, formular hipóteses – sem as quais a resolução é puramente mecânica – é insubstituível num processo de aprendizagem activa. Formular hipóteses, fundamental para uma aproximação

científica e de estímulo da criatividade está ausente da maior parte das actividades de resolução de problemas nas escolas”. Assim, nas aulas, para além do “o quê” e do “como”, deve-se ensinar “a pensar”, aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, configurando o ensino como actividade do docente, acentuado na actividade do aluno (Pimenta & Anastasiou, 2002).

Em jeito de conclusão

A avaliação deve, assim, consistir na capacidade de reflectir sobre o processo de aprendizagem, numa forma de os alunos obterem informações (*feedback*) que os ajude a compreender e a perceber o que estão a aprender, o que falta, o que merece ser corrigido/alterado, o que é importante ser ampliado ou completado, ou seja, como podem melhorar. Em poucas palavras, a avaliação é a capacidade de motivar os alunos a desenvolverem o seu próprio processo de aprendizagem.

O que implica, entre outros aspectos, o passar de um ensino unidireccional, que consiste na transmissão de conhecimento e informação do docente para o aluno, este simples receptor, para uma perspectiva que exige uma grande participação do aluno, activo na sua própria aprendizagem, que estrutura os conhecimentos que vai adquirindo, que associa o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura saber e quer alcançar.

Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os alunos percepcionem o significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

Ballantyne, C. (1997). Improving university teaching: Giving feedback to students. In R. Pospisil & L. Willcoxson (Eds), *Learning Through Teaching* (pp. 12-15). Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997. Perth: Murdoch University [Online]. Disponível <http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlfl1997/ballantyne.html>.

Coimbra, A. L. M. (2002). Revendo a avaliação dos repetentes na universidade. In R. C. S. Feltran (Org.), *Avaliação na Educação Superior* (pp. 67-82). São Paulo: Editora Papirus.

Dalbério, O. (2004). Instrumentos e técnicas de avaliação de estudantes de enfermagem. In R. C. S. Feltran (Org.), *Avaliação na Educação Superior* (pp. 137-163). São Paulo: Editora Papirus.

De Sordi, M. R. L. (2001). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: A inovação ao alcance do educador comprometido. In I Veiga & M. Castanho (Orgs.), *Pedagogia Universitária. A Aula em Foco* (2ª ed., pp. 231-248). São Paulo: Editora Papirus.

Espanha, M., Correia, P. P., Pascoal, A. G., Silva, P. A., & Oliveira, R. (2001). Avaliação contínua em anatomofisiologia: Estratégias para fomentar o aproveitamento e a responsabilização. In B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade* (pp. 343-349). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Fontes, E. M. (2001). Coavaliação docente-estudante. Uma experiência de dez anos. In B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade* (pp. 339-342.). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Fry, H. & Ketteridge, S. (2001). Teaching portfolios. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Coords.), *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (pp. 235-246). London: Kogan Page.

Leite, M. S. S. P. (2001). Uma experiência de avaliação contínua. In B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade* (pp. 351-354). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Lüdke, M., & Salles, M. M. P. Q. (1997). Avaliação da aprendizagem na educação superior. In D. Leite & M. Morosini (Orgs.), *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação* (pp. 169-200). São Paulo: Editora Papirus.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora Artmed.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. Coleção Docência em Formação (Vol. 1). São Paulo: Editora Cortez.

Pinto, E. (2002). Avaliação de ingressantes. In R. C. S. Feltran (Org.), *Avaliação na Educação Superior* (pp. 83-108). São Paulo: Editora Papirus.

Santos, P. A., & Santos, A. M. (2001). Avaliação contínua intensiva: Uma solução para o sucesso? In B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade* (pp. 201-205). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Trindade, B., & Coimbra, A. P. (2001). Influência da avaliação e do calendário no sucesso escolar dos alunos. In B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade* (pp. 309-319). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Zaballa, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.